



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA – FEFF/UFAM

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

RODRIGO LIMA DE ALMEIDA

UMA ANÁLISE DA METODOLOGIA DOS PROFESSORES PARA
INCLUSÃO DO SEXO FEMININO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO CONTEÚDO ESPORTE

RODRIGO LIMA DE ALMEIDA

UMA ANÁLISE DA METODOLOGIA DOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO DO SEXO FEMININO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEÚDO ESPORTE.

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Pesquisa apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Minerva Leopoldina de Castro Amorim.

Manaus - AM
2024



Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A447a Almeida, Rodrigo Lima de

Uma análise da metodologia dos professores para inclusão do sexo feminino nas aulas de Educação Física no conteúdo esporte / Rodrigo Lima de Almeida. - 2024.
59 f. ; 31 cm.

Orientador(a): Minerva Leopoldina de Castro Amorim.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Manaus, 2024.

1. Educação Física. 2. Inclusão. 3. Esportes. 4. Metodologias. I. Amorim, Minerva Leopoldina de Castro. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. III. Título

RODRIGO LIMA DE ALMEIDA

**UMA ANÁLISE DA METODOLOGIA DOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO
DO SEXO FEMININO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
CONTEÚDO ESPORTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Pesquisa apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dra. Minerva Leopoldina de Castro Amorim.

Data da defesa: 20/08/2024

Membros Componentes Da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Minerva Leopoldina de Castro Amorim

Universidade Federal do Amazonas – UFAM/PROEF

Membro Interno: Prof^a Dr^a Lionela da Silva Corrêa

Universidade Federal do Amazonas – UFAM/PROEF

Membro Externo: Prof Dr Victor José Machado de Oliveira

Universidade Federal de Goiás – PROEF-UFG

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à minha esposa por estar do meu lado e suprir a minha ausência com os nossos filhos em razão da construção deste trabalho. Ela sempre foi encorajadora da minha entrada no programa de mestrado e, sem ela, nenhum passo meu poderia ser dado. Agradeço, também, aos meus filhos por serem compreensivos com os meus momentos de estudo e ausências nas horas de lazer.

Agradeço às minhas irmãs, por me encorajar e ajudar no possível para a entrada e continuação no mestrado. Apesar da distância somos conectados e solícitos às necessidades uns dos outros. Agradeço à minha tia Fátima, pois foi um grande suporte para mim depois do falecimento da minha vó.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Minerva Amorim, que dedicou o seu tempo para a construção do trabalho sendo fundamental na organização do trabalho flexibilizando as formas de orientação e me indicando o caminho.

À minha turma de mestrado, principalmente para a Ralcilândia, o Davi, o Thiago e a Raquel pela disponibilidade na parte burocrática e na motivação para superar as adversidades.

Aos professores do PROEF/UFAM por dedicarem seu tempo com tanta paixão para nos ensinar, esses momentos foram muito gratificantes.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as metodologias sistematizadas pelos professores de Educação Física para a inclusão de alunas nas práticas esportivas, por meio de uma pesquisa de campo de caráter descritivo, com abordagem qualitativa. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, composta por questões abertas elaboradas pelo próprio pesquisador. Os participantes foram professores de Educação Física vinculados à Coordenadoria Distrital 01, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas, na região central de Manaus. Para a análise dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Moreira e Porto (2005). Foram entrevistados quatro professores, denominados P1, P2, P3 e P4. A pesquisa buscou descrever a inclusão de alunas no conteúdo de esportes nas aulas de Educação Física, identificando as metodologias adotadas em relação às meninas e discutindo a sistematização dessas práticas para a promoção de sua inclusão. As aulas mistas foram compreendidas, de acordo com Devide (2017), como sendo divididas por tempo, por espaços separados, por atividades diferenciadas e "generificadas", ou ainda como co-educativas. As metodologias observadas incluíram: P1 promovendo diálogos com as alunas, P2 adaptando regras e valorizando o sucesso das estudantes, P3 utilizando brincadeiras lúdicas, e P4 adotando uma sequência didática que envolve teoria, brincadeira, exercício e jogo. As respostas categorizadas nesta pesquisa apontam para a necessidade de intervenções pedagógicas que promovam uma didática problematizadora, com ênfase nas questões de gênero. Como produto educacional resultante deste trabalho, foi desenvolvido um caderno pedagógico contendo uma proposta metodológica para a inclusão de meninas nas práticas esportivas.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Esportes; Metodologias;.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the methodologies systematized by Physical Education teachers for the inclusion of female students in sports practices, through a descriptive field research with a qualitative approach. The instrument used was a semi-structured interview, composed of open questions prepared by the researcher himself. The participants were Physical Education teachers linked to the District Coordination 01, working in the final years of Elementary School of the State Department of Education of Amazonas, in the central region of Manaus. For data analysis, the content analysis technique was adopted, according to the assumptions of Moreira and Porto (2005). Four teachers, named P1, P2, P3 and P4, were interviewed. The research sought to describe the inclusion of female students in sports content in Physical Education classes, identifying the methodologies adopted in relation to girls and discussing the systematization of these practices to promote their inclusion. According to Devide (2017), mixed classes were understood as being divided by time, by separate spaces, by differentiated and "gendered" activities, or even as co-educational. The methodologies observed included: P1 promoting dialogues with the students, P2 adapting rules and valuing the students' success, P3 using playful games, and P4 adopting a didactic sequence that involves theory, games, exercises and play. The responses categorized in this research point to the need for pedagogical interventions that promote a problematizing didactic, with an emphasis on gender issues. As an educational product resulting from this work, a pedagogical notebook was developed containing a methodological proposal for the inclusion of girls in sports practices.

Keywords: Physical Education; Inclusion; Sports; Methodologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CD 01 – Coordenadoria Distrital 01

CEP- Comitê de Ética em pesquisa

COI – Comitê Olímpico Internacional

DCNS- Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Educação Física

EG- Estudos de Gênero

JEAS- Jogos escolares do Amazonas

PNE- Plano Nacional de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - : Pesquisas nos estudos de gênero	24
Quadro 2 - Temáticas da Pesquisa	25
Quadro 3 - Desporto e as Identidades de gênero	26
Quadro 4 - Mecanismos de inclusão.....	26
Quadro 5 - As reflexões sobre a construção sócio-histórica de Estereótipos	27
Quadro 6 - Gênero e Metodologias de ensino	27
Quadro 7 - Disposição das aulas em relação ao sexo dos alunos.....	34
Quadro 8 - motivo das disposições das aulas.....	35
Quadro 9 - Intencionalidade na inclusão do gênero feminino.....	37
Quadro 10 - Estratégias para transpor a resistência e/ou afastamento.....	39
Quadro 11 - Metodologias nos esportes na perspectiva inclusiva	42

SUMÁRIO

MEMORIAL – TRAJETÓRIO NA PÓS-GRADUAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Geral	16
1.2 Específicos	16
2 CAPÍTULO 1	17
2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	17
2.2 NARRATIVAS DE GÊNERO PRESENTES NA PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	24
2.3 CURRÍCULO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	31
3 PERCURSO INVESTIGATIVO	35
3.1 Universo da pesquisa	35
3.2 Participantes da pesquisa	36
3.3 Questões Ética	36
3.4 Critérios	36
3.4.1 Critérios de inclusão.....	36
3.4.2 Critérios de Exclusão	36
3.5 Materiais e Métodos	36
3.5.1 Instrumentos da Pesquisa.....	36
3.6 Procedimentos para a coleta de dados.....	37
3.7 Procedimentos para a análise de dados.....	37
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	37
4.1 DISPOSIÇÃO DAS AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO SEXO. 37	
4.1.1 RAZÕES DAS DISPOSIÇÕES DAS AULAS.....	39
4.2 INTENCIONALIDADE DA INCLUSÃO NA ORGANIZAÇÃO DO TRATO PEDAGÓGICO	40
4.2.1 ESTRATÉGIAS PARA PARTICIPAÇÃO DO SEXO FEMININO	42
4.3 METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA A INCLUSÃO DO SEXO FEMININO NO CONTEÚDO ESPORTE.	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
6. REFERÊNCIAS	49
Apêndice 1	58

MEMORIAL – TRAJETÓRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

A minha educação básica, universitária e pós graduação *Latu sensu* foram realizados no Estado do Pará na cidade de Belém, no qual sou nascido. Entretanto, houve um pequeno interstício nos primeiros anos do Ensino Fundamental 2 ocasionado pela transferência do meu pai para São Paulo. Toda a formação fora estudada em escola particular. Em Belém, a Educação Física era praticada no mesmo turno no ensino fundamental 1, mas no ensino fundamental 2 houve a mudança para o contraturno. Diferentemente de São Paulo, pois lá as aulas eram no mesmo turno.

Na escola em que estudava tinha uma particularidade para além dessa diferença, o aluno frequentador das escolinhas de esportes ou das seleções escolares estavam liberados das aulas regulares de Educação Física. Portanto, a vivência em diferentes práticas corporais relegou-se a uma escolha individual. Desta feita, optei por participar das turmas de basquete e, futuramente, entrei na seleção da escola ocasionando a minha dispensa das aulas regulares. Contudo, apesar dessa problemática, acabei vivenciando outras aéreas como lutas (karatê, boxe, muay thai, MMA, judô e capoeira), esportes (futebol de campo, vôlei e natação), dança de salão e ginástica (musculação, step, spinning e aulas do sistema body systems) devido a condição financeira dos meus pais que possibilitavam pagar por essas práticas corporais.

Após a formatura do segundo grau, cursei direito numa faculdade privada, porém não concluí, abandonando no 6º período por problemas financeiro e de saúde mental. Então, ao melhorar mentalmente, prestei vestibular para Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Pará (UFPA) no ano de 2008. A trajetória acadêmica ocorreu sem grandes dificuldades passando direto em todas as disciplinas sem percalços. Tal performance possibilitou o ingresso na monitoria das disciplinas anatomia e fisiologia, assim como a participação no laboratório de neuro degeneração da UFPA, voluntário do professor Dr João Bento Torres.

Depois, iniciei a carreira profissional estagiando no futebol de campo e academias de ginástica na área da musculação. A experiencia adquirida me permitiu trabalhar por vários anos com exercício resistido em diferentes academias e como personal trainer. Dentro do ramo da musculação busquei aperfeiçoamento no curso

de pós graduação da Universidade Gama Filho em cinesiologia e fisiologia do exercício pesquisando, na monografia, as diferenças entre os treinos tensionais e metabólicos por meio de uma revisão bibliográfica. Todavia, o nascimento do meu primeiro filho transformou as percepções acerca da área dado que o ramo de personal trainer e academia de ginástica são muito incertos no quesito financeiro. Consequentemente, despertou-me a necessidade de realizar concurso público por algumas cidades do interior do Pará, tais quais Salinópolis, Castanhal, Viseu, Vigia e Acará. Passei nas cidades de Viseu e Vigia, mas só fui chamado em Viseu.

Viseu é o local de início da minha carreira na educação básica, lá lecionei no polo educacional do limondeua em todas as séries do ensino fundamental, portanto era o único professor de Educação Física da escola. A escola localizada na zona rural de Viseu recebia alunos das comunidades quilombolas no turno noturno perfazendo uma experiência única dadas as dificuldades encontradas. As aulas eram distribuídas em 1 aula no turno regular e 1 aula no contraturno. Desta forma, as aulas no contraturno aconteciam na quadra da comunidade, nos igarapés, no campo de futebol ou na praça da igreja. Passei dois anos lecionando neste município e vivenciando as dificuldades do ensino básico em relação a infraestrutura, materiais, carência dos alunos e dificuldades no trato pedagógico.

Ao encerrar o ciclo em Viseu passei no concurso da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM) em 2015 sendo empossado em 2016, ao começar o trabalho na SEDUC/AM fui lotado em três escolas de Manaus, no matutino na Escola Barão do Rio Branco do nível fundamental 1 nas turmas do 1º, 2º e 3º anos. No vespertino, a lotação ocorreu na Escola Nossa Senhora de Aparecida e Antenor Sarmiento, ambas do Ensino médio (EM). Na Escola Nossa Senhora de Aparecida (EENSA) peguei os primeiros e segundos anos do EM e na Escola Antenor Sarmiento fiquei com os terceiros anos do EM. Todas as escolas localizadas no centro ou próximas ao centro de Manaus.

Com o passar dos primeiros anos e a reintrodução do projeto esportivo (atual projeto de praticas corporais) pude ficar em apenas duas escolas, Barão do Rio Branco (matutino) e EENSA (vespertino) facilitando a integração junto à comunidade escolar. As duas escolas apresentavam um bom espaço destinado as práticas corporais, na EENSA há uma quadra coberta e no Barão do Rio Branco uma área na frente da escola e outra na lateral. Por três anos, até o fim do estágio probatório, laborei nessas escolas, porém em virtude de divergência relacionadas a gestão

escolar optei por mudar de escola no período matutino mudando a lotação em direção a Escola Estadual Princesa Isabel, onde estou até hoje. No turno vespertino sucedeu uma redução de turmas na EENSA por parte da SEDUC/AM após a greve de 2018 dos professores da rede Estadual. Desse modo, obrigou-me a compartilhar em duas escolas, EENSA e Escola Primeiro de Maio.

Na Escola Primeiro de Maio, depois da pandemia retornaram as atividades presenciais e as competições estudantis, sendo assim comecei a organizar as equipes no intuito de participar dos Jogos Estudantis Amazonenses (JEAS). Entretanto, observei um baixo engajamento das meninas na escola na prática de esportes. Essa observação foi confirmada na participação do interclasse nas modalidades futsal, tênis de mesa, raquetebol, xadrez e Vôlei. Tal problemática também era/é observada nas aulas regulares exigindo a ação constante para a participação das meninas.

Neste mesmo momento das observações acima iniciei os estudos no PROEF com a disciplina problemáticas da Educação Física em que se aborda as dificuldades e possibilidades do trabalho docente no campo da Educação Física escolar e um dos pontos abordados foi a questão de gênero no contexto da Educação Física escolar. Logo, intentando aprofundar as relações de gênero foram apontadas algumas leituras e coletas no espaço escolar.

Nas atividades propostas apliquei os vídeos sobre sensibilização das diferenças de gênero na sociedade e, principalmente, nos esportes. Logo, observei as reações surpreendente dos alunos com o desenrolar da história de cada vídeo. Após os alunos assistirem os vídeos fizemos uma roda de conversa bem proveitosa me dando um *insight* para um problema de pesquisa. Sendo assim, juntamente com a minha orientadora professora Dra. Minerva Amorim escolhemos pesquisar a inclusão do sexo feminino nas aulas de Educação Física no conteúdo esporte.

Nas nossas discussões indiquei que não observava esse descompasso na participação entre meninos e meninas no Ensino fundamental anos iniciais nas escolas Barão do Rio Branco e Princesa Isabel. Entretanto, nesse nível de Ensino o esporte é ministrada de forma adaptada (jogos pré-desportivos) sem muitas preocupações com a regra.

A próxima disciplina foi Seminário de pesquisa, ela dividiu-se em três partes no qual tivemos que delimitar o nosso tema e os objetivos gerais e específicos. Esse momento foi difícil, pois necessitou várias retificações e correções. Entretanto,

apesar das dificuldades, conseguimos avançar numa direção indicando um caminho para a construção teórica e possibilidades de um produto educacional.

Logo após, sucedeu a disciplina Escola, Educação Física e planejamento. Nesta disciplina compreendi melhor as dimensões do conhecimento e como utilizá-las segundo os documentos norteadores BNCC, DCNS e PNE. Sendo assim, além de facilitar o meu planejamento verifiquei como conectar a avaliação aos objetivos do aprendizado clarificando o processo pedagógico.

Outra disciplina que influenciou a minha trajetória foi a metodologia do ensino, porque indicou várias formas de tratar o conhecimento esporte como a pedagogia do esporte, o *teaching game for understanding* e *sports education*. As metodologias trabalhadas auxiliaram nas ferramentas para adaptar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos. Desta forma, o livro pedagogia dos esportes coletivos, indicado na disciplina, foi proveitoso na edificação teórico/prático impactando no fazer pedagógico permitindo um melhor aprendizado e inclusão dos alunos.

A disciplina que finalizou o ano 2022 foi a terceira parte de Seminário de pesquisa no qual tivemos uma espécie de “pré qualificação” como trabalho final da disciplina. O trabalho final foi um momento de muita apreensão e nervosismo devido a necessidade de entregar um esboço bem elaborada do nosso projeto de pesquisa. Nesta fase foi indicada algumas debilidades do projeto de pesquisa provocadas por pouca literatura no assunto e tempo para investigar. Consequentemente, alguns pontos do projeto de pesquisa foram alterados para afinar a metodologia e o referencial teórico.

Sendo assim, avalio a experiência do mestrado como proveitosa nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os aspectos atitudinais foram importantes principalmente pela troca de experiência com os colegas do mestrado, pois verifiquei que os meus conflitos e dificuldades vivenciadas eram compartilhadas pelos meus colegas. Logo, as soluções indicadas na literatura e nas experiências dos outros mestrandos foram um fator motivador para melhorar as minhas aulas.

Nos aspectos procedimentais fui fortemente impactado pelas disciplinas esportes de raquete (principalmente na adequação e construção de materiais) e metodologia do ensino. O aspecto conceitual abordado no mestrado profissional influenciou-me devido ao grande número de artigos abordando os temas mais variados da Educação Física. Portanto, o mestrado está transformando a minha forma de avaliar, proceder e motivar.

1 INTRODUÇÃO

As formas de organização das práticas corporais tiveram na história da Educação Física (EF) um papel de separação dos sexos em virtude dos fatores elencados por Deive e Jesus (2006) como maior homogeneidade, menor violência, ênfase no rendimento motor, maior participação dos alunos com uma socialização positiva e mais organização das atividades propostas. Contudo, essa diferenciação se mostrou deletéria para o desenvolvimento das mulheres no esporte, diminuindo o repertório corporal e privilegiando atividades corporais mais passivas Daolio (1995) e Altman, Ayoub e Amaral (2011).

O menor engajamento das meninas nas aulas de EF é justificado pelos professores devido as meninas não quererem suar ou ficar desarrumadas (Altman, Ayoub e Amaral, 2011). Outro argumento que reforça a exclusão das meninas nas aulas de EF é o baseado na lógica biológica enfatizando o rendimento (Nicolino e Paraíso, 2018)

Sendo assim, as aulas de EF podem adquirir diferentes formatações em relação a organização provocando a exclusão ou inclusão dos diferentes grupos de alunos. Uma das metodologias possíveis são das aulas mistas que segundo Deive (2017) são dispostas destas formas:

há aulas consideradas “mistas” que não ocorrem dessa forma, ou seja, os professores as denominam de mistas, mas organizam parte do tempo reservando o espaço aos meninos na primeira parte da aula e às meninas ao final; ou organizam os grupos simultaneamente – separando-os de cada lado do pátio ou quadra, ministrando aos grupos atividades distintas, por vezes genericada, de acordo com os estereótipos sociais de gênero” (DEIVE, 2017).

As aulas mistas podem apresentar um caráter co-instrutivo ou co-educativo). A metodologia co-instrutiva reúne somente ambos os sexos na mesma aula. Já a metodologia co-educativa, não só agrega os dois sexos, mas como também acrescenta uma intencionalidade na compreensão dos diferentes papéis sociais desempenhados no esporte pelos diversos atores (Kunz, 2004). Portanto, analisar o desenvolvimento do esporte na inclusão das meninas é importante, pois ele apresenta um protagonismo referente a EF nos anos finais do ensino fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Betti, 2018).

Na BNCC, nos anos finais do ensino fundamental, o esporte surge hegemônico com 4 objetos do conhecimento e 5 habilidades para o sexto e sétimo ano. No oitavo ano e no nono ano são 4 objetos do conhecimento e 6 habilidades. Entretanto, apesar do protagonismo “Não foram estipuladas habilidades de reflexão sobre a ação, construção de valores, compreensão e protagonismo comunitário” (Neira, p.221, 2018). Portanto, a prioridade no documento foi a de reconhecer as dimensões técnicas e técnico-táticas e distinguir um grande número de esportes (Neira, 2018).

Tal preocupação do reconhecimento do grande número de habilidade justifica-se pela grande incidência do quarteto fantástico (futebol, basquete, futsal e vôlei) na EF escolar. Essa metodologia desenvolvida na EF:

em que apenas o “quarteto fantástico” é contemplado dentro do planejamento, e que em alguns casos nem mesmo é garantido ao aluno que ele receberá aulas de todos esses componentes do “quarteto”, fazem com que o processo de afastamento das aulas seja acelerado” (Mendel, p.42, 2023)

O afastamento das meninas das aulas de Educação Física é ainda mais pronunciado, dado que, em muitos casos, a escola representa o único espaço em que elas podem vivenciar práticas corporais (Fernandes, 2016). Essa problemática é discutida nos Estudos de Gênero (EG), especificamente no tema "Mecanismos de inclusão, exclusão e autoexclusão na Educação Física escolar", que explora os fatores que contribuem para a exclusão dessas atividades. Conforme apontam Altmann, Ayoub e Amaral (2011), os mecanismos de autoexclusão estão frequentemente ligados à percepção de que as meninas preferem manter-se arrumadas e evitar esforços físicos intensos, como suar, o que resulta em uma participação reduzida nas atividades esportivas. Essa conduta está profundamente enraizada em construções sociais e culturais que, desde a infância, moldam as formas como meninos e meninas são educados corporalmente, impactando tanto suas habilidades quanto seu envolvimento com práticas corporais ao longo da vida.

No âmbito dessa temática, a inclusão de gênero é destacada como uma possibilidade pedagógica por meio de metodologias problematizadoras, tais como as abordagens crítico-superadora, crítico-emancipatória e coeducativa, conforme sugerido por Devide (2017). Além disso, a adoção de esportes de prática mista ou

coeducativa, como o corfebol, analisado por Garcia e Sepulveda (2021), o polibol, discutido por Garcia et al. (2021), e o futebol Callejero, explorado por Souza (2023), Moraes (2020) e Grifoni (2020), apresenta-se como uma ferramenta eficaz para promover a inclusão de gênero nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, questiona-se de que forma os professores de Educação Física escolar organizam suas aulas com o objetivo de incluir o gênero feminino no conteúdo relacionado ao esporte.

Com o intuito de responder a essa questão, procedeu-se à análise das sistematizações metodológicas utilizadas pelos professores de Educação Física da Coordenadoria Distrital 01, situada na zona sul de Manaus, para promover a inclusão das meninas nas aulas de Educação Física, com enfoque específico no conteúdo esporte.

1 OBJETIVOS

1.1 GERAL

Analisar as sistematizações metodológicas dos professores de Educação Física da coordenadoria distrital 01 da zona centro sul de Manaus para inclusão das meninas nas aulas de Educação Física do conteúdo esporte.

1.2 ESPECÍFICOS

Descrever a inclusão das meninas no conteúdo esporte nas aulas de Educação Física;

Identificar a metodologia utilizada em relação às meninas;

Explicar a sistematização metodológica para inclusão das meninas nas aulas de Educação Física do conteúdo no conteúdo Esporte.

2 CAPITULO 1 –

2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Abordar o passado das relações humanas se justifica, pois o mesmo pode ser fonte das revoluções ou das conservações das nossas atividades. A história da EF no Brasil permite compreender historicamente os problemas estruturais e conjunturais da área. Desta forma, entendemos “o que temos atualmente foi construído e não fruto exclusivo do acaso, tampouco estava escrito em um livro dos destinos” (De Melo, 1999, p.24). Entretanto, a relação passado-presente-futuro não é mecânica exigindo uma reflexão crítica das possibilidades de intervenção na realidade da EF.

A influência das transformações estruturais na organização de classe na Europa provoca a necessidade de um novo homem em contrapartida à antiga sociedade, essas mudanças passavam pela disciplina dos corpos no qual a Educação Física tinha um papel predominante “ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”: torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico e familiar (Soares, 2017, p. 6). Logo, os ideais burgueses perpetrados na Europa chegam no Brasil.

A compreensão do papel histórico da EF passa por suas tendências pedagógicas tais quais militaristas, tecnicistas, construtivistas, críticas, culturalistas entre outras. O surgimento da EF no Brasil ocorreu pelo viés biologicista em que os professores eram oriundos do curso de medicina (De Melo, 1999). Sendo assim, a construção de uma população mais saudável era a “visão higienista¹” da formação dos professores de EF.

A Educação Física tinha como objetivo principal a formação de um “corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente” (Castellani Filho, 2010, p. 33). Nesse contexto, os higienistas foram responsáveis pela introdução da ginástica nas instituições de ensino, embora enfrentassem inicialmente a “resistência dos pais dos

¹Costa apud Lino: o exercício físico asseguraria “a saúde e o vigor dos corpos, aumentar a reprodução e longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública” (, 2010, p. 32,).

alunos”. Para superar essa barreira, foi necessária a intervenção de Rui Barbosa, que defendeu a inclusão da ginástica como disciplina nos currículos escolares. Contudo, apesar desse progresso, o posicionamento de Rui Barbosa ainda refletia uma hierarquização entre corpo e mente, em que o corpo era subordinado ao espírito. O exercício físico era valorizado principalmente por seus efeitos moralizantes e higiênicos, atuando como um agente de combate às enfermidades e aos desejos excessivos (Castellani Filho, 2010)

Os argumentos em defesa da ginástica baseavam-se no movimento higiênico originário da Europa que propunha a “defesa da Saúde Pública na educação e no ensino de novos hábitos higiênicos” (Júnior, 2005, p.323). Os higienistas originalmente objetivavam a proteção da população desenvolvendo “a saúde da população trabalhadora, a resistência do trabalhador, e melhores condições de trabalho no horizonte do aumento da produtividade ou acumulação das empresas” (Júnior, 2005, p.323).

As objeções em relação a prática regular de exercícios nas escolas advinham da elite colonial imperial, pois esse grupamento social compreendia o esforço físico como algo indesejável, menor e destinado aos escravos, ela associava “à ideia de trabalho manual” (Castellani Filho, 2010, p.40). Portanto, uma oposição ao trabalho intelectual que a elite imperial acreditava ser destinada a fazer. A contradição entre a elite imperial e as novas ideias europeias da tendência higienistas corporificam os avanços e obstáculos da implementação da E F no Brasil do final século XIX e início do século XX.

O principal teórico higienista foi Fernando de Azevedo³, um grande admirador de Rui Barbosa por ter sido “a primeira voz a ecoar no deserto em defesa da Educação Física” (Lino, p.42, 2010). O autor era defensor da Eugenia partindo do raciocínio no qual:

“mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres” (Lino, p.42, 2010).

³ Bonorin (1933) - Fernando de Azevedo é considerado um importante contribuinte da História da Educação Física representante da escola nova no ambiente da pátria. Disponível em: <emnuvens.com.br> 09/08/2024.

Desta forma, os papéis sociais dos gêneros masculinos e femininos foram traçados segundo o higienismo em que a ginástica para mulheres deveria intencionalizar as “a harmonia de suas e às exigências da maternidade futura” (Azevedo apud Castellani Filho, 2010, p.45). Para obter esse fim a EF deveria utilizar “os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes, cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães” (Azevedo apud Castellani Filho, 2010, p.45). A visão de feminino dessa perspectiva está ancorada a particularidade de ser mãe, portanto compreendendo a mulher a partir da determinação biológica. Este ideário biofisiológico da EF com atividades atléticas distintas provocou:

aos homens maiores possibilidades de se desenvolverem em destrezas físicas, acabaram por reforçar o pensamento dominante acerca do papel da mulher na sociedade brasileira, qual seja, aquele que, ao ventilar a urgência de prepará-la fisicamente para a maternidade, estigmatizou sua imagem, associando-a quase que somente à ideia de mãe” (Castellani Filho, p.46, 2010)

A concepção de EF perpetrada por Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e seus apoiadores impactou na política de esportes em seu decreto Lei n. 3.199 de 1941 no artigo 54 e na deliberação do conselho nacional de desporto de 1965, no qual restringiam as práticas corporais das mulheres, estas restrições só foram suspensas em 1979 com a deliberação nº 10 do conselho nacional de desporto.

Outra tendência da Educação Física nos anos 30 do século passado surge com a missão de produzir um novo homem com a fundação da Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro em 1933 objetivando reproduzir os ideais militares na formação dos professores, pois “os novos professores deveriam pôr em prática as técnicas disciplinadoras do Exército com o objetivo de formar uma juventude nacionalista apta a cuidar da segurança do país” (Justo, 2011, p.83).

O novo ideário de sociedade resulta “da situação depressiva em que se encontrava a agricultura e da viabilidade do setor industrial” (Castellani Filho, 2010, p.64). Desta forma, o homem do Estado novo abarca os interesses dos setores e agrários, no qual “a política educacional naquele período possuía como substância a exaltação da nacionalidade, as críticas ao liberalismo, o anticomunismo e a valorização do ensino profissional” (Lino, 2010, p. 64). Esses preceitos buscavam a militarização do corpo e do Espírito, sendo o corpo militarizado por meio da

“moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” (Castellani Filho, 2010, p. 65).

O adestramento do trabalhador servia ao projeto varguista do homem “mais produtivos para o capital e para estarem aptos a defenderem irrefletidamente a nação contra as ações subversivas ao governo” (Justo, p.84, 2011). Tornando assim, o trabalhador doutrinado e submisso aos ditames da classe dominante, logo, a EF de tendência militarista tem como propósito a disciplina e o adestramento militar para atender os interesses da burguesia industrial em formação. Sendo assim, a EF teria incutido uma nova forma de pensar no proletariado em que a contradição capital do trabalho seria superada para um melhor desenvolvimento da nação.

Desse modo, a EF assumiu um papel fundamental culminando na criação em 1939 da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil. No mesmo período, dois anos mais tarde, foi decretada a organização do desporto em escala nacional, (Castellani Filho, 2010, p.78). Após a construção das diretrizes ideológicas e operacionais juntamente com fim da ditadura varguista, a educação inicia o processo de descentralização por meio do substitutivo Carlos Lacerda. Neste sentido, duas visões de educação entram na arena de debate oriundas das frações do capital, a humanista e a tecnicista.

A tendência tecnicista da educação visava a formação de mão de obra qualificada pautada:

nos interesses políticoeconômicos dos militares e empresários que compreendiam a racionalidade técnica no mundo do trabalho como fundamental para o fortalecimento do capital nacional em consonância com as demandas do capital estrangeiro” (Justo, p.86, 2011).

Logo, objetivando atender as necessidades desses grupamentos sociais, a EF enfatiza nos esportes, pois o atleta de auto rendimento simularia o trabalhador ideal (Justo, 2011). Desta forma, o tecnicismo esportivo pautou a abordagem pedagógica da EF durante a ditadura cívico-militar provocando em 1971, no auge da repressão do governo de Emílio Garrastazu Médici, o decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971 no qual o Art. 5º Parágrafo III versa sobre a disposição das turmas de EF “Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971).

Outra mudança foi a transformação da divisão de Educação Física em Departamento de Educação Física e Desporto conduzindo para novos passos no fazer pedagógico. A metodologia tecnicista baseava-se “no treinamento técnico de alto rendimento com todas as suas características seletivas e de desenvolvimento da aptidão física” (Justo, p.87, 2011). Neste sentido “o esporte passa a substituir, com vantagens, a ginástica como técnica corporal que corporifica/condensa os princípios que precisam ser incorporados (no duplo sentido) pelos indivíduos” (Bracht, p.75,1999). Contudo, a exigência da especificidade técnica deste período objetivando uma melhor formação acabou gerando, dialeticamente, cursos de graduação e pós graduação.

Essa aparente contradição causou o surgimento de novas abordagens com tendências diversas no campo da EF chamado de movimento renovador da EF brasileira na década de 1980. Primeiramente, a renovação veio pela perspectiva do cientificismo focando no desenvolvimento motor e aprendizagem motora, porém acabaram reforçando a origem histórica da EF (Bracht, 1999). As abordagens por esse prisma são a desenvolvimentista e a psicomotora.

A teoria da psicomotricidade humana na EF baseia-se em Jean Le Boulch médico, psicólogo e professor de Educação Física. Ela rompe com os modelos anteriores citados de disciplina dos corpos e mentes inaugurando a renovação da EF brasileira abrindo a perspectiva para uma visão global do aluno por meio da “imagem e consciência corporal, convivência com o outro, apropriação e domínio dos fatores psicomotores, vivência corporal, dentre outros” (Ferreira, 2019, p.182). Entretanto, a perspectiva integral do desenvolvimento do alunado encontrava na melhoria do aprendizado nas outras disciplinas a justificação da EF e, por conseguinte, limitando a importância da EF tornando-a campo auxiliar.

Na mesma linha da aprendizagem motora surge o desenvolvimentismo inspirado por David Gallahue na obra de GO TANI “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. A proposta emerge num momento de exigência da teorização da prática pedagógica focando no desenvolvimento do controle motor das atividades mais simples para as mais complexas nos alunos da faixa etária de 04 até os 14 anos. O objetivo desenvolvimentista é o de aquisição das habilidades motoras manipulativas, estabilizadoras e locomotoras (Ferreira, 2019).

Sendo assim, o foco no movimento como teoria pedagógica é criticado, pois leva pouco em consideração o aspecto sociocultural do aluno (Dárido, 2004). Outro ponto limitante desta visão centrada no movimento são os aspectos conceituais negligenciados na organização do trabalho pedagógico, portanto enfatizando o saber fazer.

No intuito de ir além da prática pela prática ou do movimento mecanizado temos a abordagem construtivista alicerçada no livro “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física” do João Batista Freire. O construtivismo utiliza Piaget, Vygotski e Le Boulch por intermédio do caráter construtivo do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança, a zona de desenvolvimento proximal e a psicomotricidade, respectivamente. Porquanto tem como medida:

A proposta construtivista possui como finalidade a construção do conhecimento, ancorada na cultura popular lúdica, a partir de brincadeiras populares, de jogos de exercícios simbólicos e de regras a fim de resgatar o conhecimento do aluno, respeitando o seu universo cultural, valorizando as suas experiências, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas e propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento (Ferreira, 2019, p.32).

Tal proposta tem como ferramenta a espiral dos estágios de desenvolvimento definidos como sensório-motor, pré-operacional e operações concretas, todavia parte de um processo linear do desenvolvimento humano não percebendo a dialética da aprendizagem. Ademais, ao ter a psicomotricidade como uma das bases também entende a EF auxiliando no desempenho cognitivo das outras disciplinas.

As discussões sobre o papel da EF e a sua importância na escola sofreram intervenção das teorias críticas da educação (Podemos citar o Neomarxismo, a Teoria Crítica, as Teorias da Reprodução, a Psicanálise, a Fenomenologia, o Interacionismo Simbólico, a Etnometodologia, dentre outras).

Na EF temos as apropriações da pedagogia histórico crítica (PHC) de **Demerval Saviani** e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de **José Carlos Libâneo** no livro “metodologia da Educação Física” de 1992 por um coletivo de autores. Essa proposta é chamada de crítico-superadora pautada no Marxismo e no Neomarxismo com uma clara visão teleológica da educação, pois é direcionada a uma determinada classe social. Propõem o conhecimento científico como meio de

superar o sensu comum utilizando a cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira (DARIDO, 2003, p.8).

A abordagem crítico-superadora recebeu algumas críticas como de Tani (1991) de forma mais conservadora (discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político-partidário) e de Ghiraldelli Jr. (1990) sobre o caráter genérico sem uma pedagogia para área. Entretanto, há uma má interpretação do objetivo desta abordagem, pois a PHC apresenta nas 11 teses de Saviani sobre a relação entre política e Educação uma distinção entre as duas expressa nesse corolário: “educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si” (Silva, 2016, p.64). Portanto, não podemos subsumir o conteúdo em favor do ato político nesta proposta.

No sentido de avançar com clareza no trato pedagógica por meio das teorias críticas, emerge em meados da década de 90 do século passado, a abordagem crítico-emancipatória elaborada pelo professor Elenor Kunz na obra “Educação Física: Ensino & Mudanças” (1991). É orientado no campo da concepção de ensino, da concepção de conteúdo, da concepção de método e da prática pedagógica. Com isso, transformando a prática esportiva didaticamente alicerçada na emancipação e ações ou didática comunicativa.

Segundo Ferreira (2019) “a didática comunicativa fundamenta o esclarecimento e a prevalência de uma racionalidade comunicativa”. A Emancipação é entendida pelo esclarecimento dos agentes sociais sobre a determinação social da dominação e alienação. O esporte nessa visão pedagógica é orientado para além das habilidades e técnicas apontando para a ação na vida social tornando o fenômeno esportivo transparente contrapondo a indústria cultural e os meios de comunicação de massa. Entretanto, uma das críticas a esta abordagem crítico-emancipatória é a centralidade do Esporte em relação aos outros conteúdos da EF. Com isso, temos o surgimento da perspectiva cultural pensando a EF num conhecimento ligado ao jogo, ao esporte, à luta (que inclui a capoeira), à dança, à ginástica, às práticas circenses, às práticas corporais alternativas, às atividades físicas de aventura e aos exercícios físicos.

A proposta do professor Marcos Garcia Neira chamada de Currículo Cultural da Educação Física inspirada teoricamente nos estudos culturais de Michael Foucault e Stuart Hall, desse modo, partindo dessas fontes pós-críticas compreende-se “que nenhuma dança, jogo, brincadeira etc., é naturalmente superior ou melhor que outra”

(Ferreira, 2019). Consequentemente, qualquer prática corporal poderá ser objeto de estudo da EF. O Currículo Cultural utiliza quatro princípios no trato pedagógico na forma dos reconhecimentos da cultura corporal, da justiça curricular, da descolonização do currículo e do daltonismo cultural. Além dos princípios temos os procedimentos didáticos tais quais: mapeamento do conteúdo, vivência/ressignificação, aprofundamento e ampliação do conteúdo, e registro/avaliação.

O Currículo Cultural avança no âmbito escolar ao aumentar o leque de possibilidades dentro da escola e permitir a entrada dos saberes dos discentes no currículo escolar. Outro ponto são as discussões sobre etnia, gênero, identidade, diferença, linguagem etc. para entender e intervir no mundo (Ferreira, 2019). As abordagens culturais e críticas da EF encaminham para as pesquisas de Gênero na EF.

2.2 NARRATIVAS DE GÊNERO PRESENTES NA PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A categoria de gênero passou por uma evolução significativa ao longo do tempo, sendo influenciada por mudanças sociais, culturais e acadêmicas. Inicialmente, o conceito de gênero era compreendido de maneira figurativa, sendo utilizado para evocar traços de caráter ou atributos sexuais com base em termos gramaticais. Contudo, em um contexto mais recente, as feministas passaram a empregar o termo "gênero" em um sentido mais literal, como uma forma de referir-se à organização social das relações entre os sexos, rejeitando o determinismo biológico implicado em termos como "sexo" ou "diferença sexual" (Scott, 1998).

As transformações na compreensão do conceito de gênero também estão relacionadas à desconstrução de noções tradicionais. Movimentos como o feminismo e o pós-estruturalismo têm criticado os sistemas explicativos abrangentes da sociedade e problematizado os modos convencionais de produção do conhecimento. Esse debate conduziu à pluralização dos gêneros, desafiando concepções rígidas e promovendo uma compreensão do gênero como algo fluido e contextual (Louro, 1997).

O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseando-se nas diferenças percebidas entre os sexos e funcionando como uma forma de significar as relações de poder. Não é simplesmente determinado pelo sexo biológico, mas consiste em um sistema de relações que envolve significados culturais, normas sociais e representações simbólicas, que moldam as identidades e as dinâmicas de poder dentro da sociedade (Scott, 1998). Assim, o gênero é visto como constituinte da identidade dos indivíduos e como uma ferramenta para analisar as relações sociais e de poder, enfatizando a pluralidade e a diversidade das experiências e representações de masculinidade e feminilidade (Louro, 1997). Dessa forma, as relações de poder na sociedade acabam por determinar, em última instância, a constituição das identidades dos sujeitos.

O gênero influencia significativamente a participação dos estudantes nas aulas de educação física, moldando como meninos e meninas se engajam nas atividades e interagem dentro desse contexto escolar. Os fatores culturais e experiências adquiridas fora do ambiente escolar têm um impacto significativo na forma como meninos e meninas participam dessas aulas, tais quais Influências externas e culturais, expectativas de Gênero, papel das famílias e mídia e Diferenciação por Gênero nas Aulas (Jaco e Altman, 2016).

As **Influências externas e culturais** sobre o corpo e movimento exercem uma grande influência na participação dos alunos nas aulas e são moldadas pelo meio cultural e pelas experiências pessoais dos estudantes. Elas podem ser divididas em apoio social da família, práticas corporais vivenciadas fora da escola e entendimentos culturais sobre práticas corporais. Já as **expectativas de Gênero** refletem os entendimentos sociais e culturais sobre o que é considerado apropriado para meninos e meninas. Relacionado ao **papel das famílias e mídia**, verificamos que as famílias tendem a incentivar as meninas a praticarem atividades que promovam saúde e estética, muitas vezes associando a prática de exercícios físicos à manutenção de um padrão de beleza e a mídia a representações que associam a feminilidade à beleza e à saúde, a mídia sustenta a ideia de que as mulheres devem manter uma determinada aparência física. Por fim, **a diferenciação por gênero nas aulas**, os meninos são mais frequentemente associados a esportes coletivos e atividades que envolvem demonstração de habilidades, as meninas tendem a ser direcionadas para práticas individuais voltadas para a saúde e a estética (Jaco e Altman, 2016).

As relações de gênero no esporte refletem uma desigualdade histórica e cultural, que é evidenciada tanto na diferença de valorização econômica entre atletas homens e mulheres quanto na forma como as mulheres são representadas e tratadas no meio esportivo. A mídia frequentemente sexualiza a imagem das atletas, o que dificulta seu reconhecimento como profissionais sérias no esporte (Carvalho, 2023). A percepção do feminino no esporte também é afetada por normas biológicas e culturais, onde se argumenta que os corpos femininos são menos adequados para esportes devido a características fisiológicas, como níveis de testosterona e instabilidade hormonal. Isso reforça a ideia de que as mulheres são menos aptas para o esporte de alto rendimento em comparação aos homens (Camargo e Kessler, 2017).

Esse retrato sobre o lugar e as possibilidades das mulheres no esporte impactam na participação e engajamento, pois os esportes de alto rendimento têm uma grande divulgação na mídia.

No campo da EF, buscou-se analisar os papéis sociais e os simbolismos sexuais nas pesquisas, visando traçar um panorama dessa temática. Segundo Silvana Goellner (2001), os estudos de gênero na Educação Física brasileira tiveram início na década de 1980, consolidando-se na área de cultura e sociedade da EF. Esses estudos se debruçam sobre como historicamente e atualmente é promovida a reprodução da dualidade dos corpos em relação ao masculino e feminino nos aspectos de força, habilidade esportiva, desenvolvimento físico, agressividade, harmonia, estética no movimento e fragilidade (Berriolo, 2019). A partir da análise desses comportamentos, é possível compreender como os simbolismos de gênero são avaliados na sociedade.

Nas décadas que antecederam o surgimento dos Estudos de Gênero (EG) na Educação Física (EF), as abordagens predominantes na área reforçavam as concepções de masculinidade e feminilidade como categorias fixas. O masculino era associado à força, habilidade esportiva, desenvolvimento físico e agressividade, enquanto o feminino era identificado com a harmonia, estética do movimento e fragilidade. Esses comportamentos refletem construções históricas amplamente disseminadas na sociedade, e consequentemente, na EF. Nesse sentido, os EG na EF encontraram um campo fértil para seu desenvolvimento (Poloni e Furlan, 2022).

Os EG na Educação Física no Brasil se estruturaram em três principais correntes teóricas. A primeira é a Corrente Marxista, que se concentra nas desigualdades sociais, especialmente na opressão entre homens e mulheres, caracterizando uma hierarquia de dominação e submissão. A Corrente Culturalista investiga a diversidade cultural e as múltiplas identidades, fortemente influenciada por teóricos como Michel Foucault, ao abordar a construção de identidades no contexto social. Por fim, a Corrente Pós-estruturalista emerge questionando as categorias tradicionais de gênero e propondo a desconstrução das noções polarizadas de masculinidade e feminilidade. Influenciada por intelectuais como Judith Butler e Guacira Louro, essa corrente destaca a pluralidade de identidades e desafia a hegemonia heteronormativa (Devide et al, 2011). Compreendendo mais profundamente os EG podemos circunscrevê-lo nas temáticas recorrentes de gênero definidas em sete categorias por Devide et al (2011) em Metodologias de ensino na EF escolar, Mecanismos de inclusão, exclusão e autoexclusão na EF escolar, História das mulheres no desporto, Representações sociais de gênero na mídia esportiva, Mulheres em posições de comando no desporto, Desporto e identidades de gênero e Estereótipos relacionados às práticas corporais na EF e no esporte.

O **Quadro 01** apresenta artigos sobre a temática de Gênero nas principais bases de dados científicos nos últimos 10 anos utilizando as palavras chaves: Gênero; escola e esporte. Desta forma, os estudos enquadrados a partir da busca foram aqueles relacionados as temáticas “Metodologias de ensino na EF escolar”, “Mecanismos de inclusão, exclusão e autoexclusão na EF escolar”, “Desporto e identidades de gênero”, “Estereótipos relacionados às práticas corporais na EF e no esporte”. Além do mais, os estudos dentro das temáticas apontadas que não investigavam o campo escolar também foram retirados.

Quadro 01: Pesquisas nos estudos de gênero

Bases de dados	Resultados	Filtrados	Temáticas encontradas
SciELO	9	3	- As reflexões sobre a construção sócio-histórica de Estereótipos relacionados às práticas corporais na EF no Esporte - Estudos sobre Desporto e as Identidades de Gênero (masculinidades e feminilidades)

LILACS:	13	1	Gênero e Metodologias de ensino na EF escolar
Periódicos capes:	34	10	- As reflexões sobre a construção sócio-histórica de Estereótipos relacionados às práticas corporais na EF no Esporte. - Gênero e Metodologias de ensino na EF escolar
BDTD, IBCT	157	16	- Gênero e Metodologias de ensino na EF escolar. - Mecanismos de inclusão, exclusão e autoexclusão na EF escolar. - As reflexões sobre a construção sócio-histórica de Estereótipos relacionados às práticas corporais na EF no Esporte. - Desporto e as Identidades de Gênero (masculinidades e feminilidades).
TOTAL	212	29	

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

O **Quadro 02**, com base nas divisões temáticas recorrentes propostas por Deive et al. (2011), apresenta os estudos identificados, excluindo-se as pesquisas duplicadas. As principais temáticas abordadas incluem: Gênero e Metodologias de ensino na Educação Física escolar; Mecanismos de inclusão, exclusão e autoexclusão na Educação Física escolar; História das mulheres no desporto; Representações sociais de gênero na mídia esportiva; Inserção de mulheres em posições de comando no desporto; Estudos sobre desporto e identidades de gênero (masculinidades e feminilidades); além de reflexões sobre a construção sócio-histórica dos estereótipos relacionados às práticas corporais na Educação Física e no esporte.

Neste contexto, optou-se por excluir três temáticas da pesquisa. A primeira, "História das mulheres no desporto", que realiza um resgate das mulheres pouco retratadas ou esquecidas no cenário esportivo nacional. A segunda temática excluída foi "Representações sociais de gênero na mídia esportiva", por abordar as representações de atletas e jornalistas na mídia esportiva. O último tópico retirado foi "Inserção de mulheres em posições de comando no desporto", que investiga a escassez de mulheres em cargos de liderança e gestão de equipes e instituições

esportivas (Devide et al., 2011). Essas temáticas não se concentram no ambiente escolar, razão pela qual não foram contabilizadas no **Quadro 02**.

Quadro 02: Temáticas da Pesquisa

Temáticas encontradas	Quantidade de artigos	total
Gênero e Metodologias de ensino na EF escolar	12	26
Mecanismos de inclusão, exclusão e auto-exclusão na EF escolar	04	
as reflexões sobre a construção sócio-histórica de Estereótipos relacionados às práticas corporais na EF no Esporte	08	
Desporto e as Identidades de Gênero (masculinidades e feminilidades)	02	

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Os estudos citados no **Quadro 03** sobre “Desporto e as Identidades de Gênero (masculinidades e feminilidades)” discutem como as práticas corporais constroem as identidades de gênero masculina e feminina (Devide et al, 2011). Uchoga e Altmann (2016) identificaram uma maior participação dos meninos em diferentes conteúdos da EF demonstrando maior confiança dos garotos nas capacidades e habilidades. Oliveira (2016) concluiu que apesar do preconceito com as praticantes de futsal o cenário está mudando apontando a escola como ambiente fundamental na legitimação da prática do futsal pelas meninas.

Quadro 03: Desporto e as Identidades de gênero

Temática	Autores	Objetivo
“Desporto e as Identidades de Gênero (masculinidades e feminilidades)”	UCHOGA e ALTMANN (2016)	entendimento das relações de Gênero em diferentes conteúdos da EF identificando um descompasso entre as participações e o arriscar-se das meninas e meninos em favor dos Meninos.
	Oliveira (2016)	Pesquisou as identidades de gênero de praticantes de futsal e o papel da escola.

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

A temática “Mecanismos de inclusão, exclusão e autoexclusão na EF escolar” debate fatores que colaboram para a exclusão nas aulas de EF, no qual os meninos e as meninas excluem e são excluídos das atividades.

Quadro 04: Mecanismos de inclusão

Temática	Autores	Objetivo
Mecanismos de inclusão, exclusão e autoexclusão na EF escolar encontramos	Silva (2023)	Investigou a pedagogia dialógica com vistas à problematização das desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física;
	Freitas Rochaël (2020)	Categorizou os motivos pedagógico, estrutural e comportamental para a exclusão nas aulas de Educação Física;
	Matos (2020)	investigou o lugar das meninas nas aulas de EF e nos demais espaços de lazer da escola.

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

O **Quadro 05** traz os estudos da área chamada por Devide et al (2011) de “as reflexões sobre a construção sócio-histórica de Estereótipos relacionados às práticas corporais na EF no Esporte”. Nela examina-se o processo de generificação de algumas modalidades esportivas, aqui divididas pelo objetivo, em enfrentamento dos estereótipos de gênero das atividades de reserva masculina, enfrentamento dos estereótipos de gênero das atividades de reserva feminina e panorama da generificação nas aulas de EF.

No quesito enfrentamento dos estereótipos de gênero das atividades de reserva masculina temos os esportes o futsal (Oliveira, Ricci e Marques, 2022 e Nery 2020), o futebol (Altman, 2015) e os esportes de invasão (Pereira, 2020).

Quadro 05: As reflexões sobre a construção sócio-histórica de Estereótipos

Temática	Autores	Objetivo
As reflexões sobre a construção sócio-histórica de Estereótipos relacionados às práticas corporais na EF no Esporte	Altman (2015), Nery (2020), Pereira (2020), Oliveira, Ricci e Marques (2022) e Da Fonseca e De Brito (2023)	Enfrentamento dos estereótipos de gênero das atividades de reserva masculina.
	Coelho (2016)	Enfrentamento dos estereótipos de gênero das atividades de reserva feminina.
	Altman et al. (2018) e Dos Santos Ferreira, Meireles e Filgueiras (2021)	Panorama da generificação nas aulas de EF

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

No **Quadro 06** são pesquisas abordando “Gênero e Metodologias de ensino na EF escolar”. Esse campo investiga a formatação das aulas de EF nos quesitos aulas mistas, separadas por sexo e co-educativas. Nessa esfera os esportes com participação mista ou co-educativas que procuraram enfrentar as problemáticas de

gênero foram o corfebol, o polibol e o futebol Callejero. Outra alternativa sinalizada consistiu na transformação das regras de um esporte marcadamente de reserva masculina.

Quadro 06: Gênero e Metodologias de ensino

Temática	Autores	Objetivo
Gênero e Metodologias de ensino na EF escolar	Garcia e Sepulveda(2021)	Enfrentamento das problemáticas de gênero utilizando o Corfebol
	Garcia et al (2021)	Enfrentamento das problemáticas de gênero com o Polibol
	Souza (2023), Moraes (2020) e Grifoni (2020)	Enfrentamento das problemáticas de gênero usando o futebol Callejero
	Somariva e Cruz (2018) e Lima (2023)	transformação das regras de um esporte marcadamente de reserva masculina.

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

O cenário dos EG selecionados indica a tensão das lutas para promover uma prática corporal para todos nas aulas de EF, especialmente, no conteúdo esporte. Logo, abordaremos de que forma se processa as questões de gênero e diversidade nos documentos norteadores da educação básica tais quais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e BNCC.

2.3 CURRÍCULO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A BNCC deve ser entendida como um documento norteador das práticas pedagógicas, então, como tal, não deve ser aplicada sem um trato pedagógico do professor. Sobre o documento, a sua construção começou com audiências públicas e participação da sociedade civil, entretanto as tensões políticas que culminaram no golpe de 2016 acabaram atropelando a construção deste documento (Impolcetto, 2023).

Originalmente, a BNCC estava sendo construída numa visão culturalista da educação, nas pessoas da professora Suraya Cristina Darido (UNESP – Rio Claro) e do professor Marcos Garcia Neira (USP), mas houve um esvaziamento das concepções e finalidades desta abordagem como observa Betti (2018) “O que se verifica é que houve um enxugamento progressivo do texto, o que dificulta sua compreensão nesta versão final”. O enxugamento provocou dificuldades na interpretação dos sentidos do texto no campo dos princípios e objetivos, por exemplo, não há uma justificativa adequada da inserção da Educação Física no

campo das linguagens. Outro problema no campo dos princípios é qual sentido de linguagem levado pelo documento como bem argumenta Betti (2018) se tudo pode ser entendido como linguagem “tal entendimento aplica-se também às práticas corporais das casernas, ou às práticas ‘tecnicistas’, ou ao fitness, e assim por diante. Logo essa problemática impacta na construção dos conteúdos e sua sequência lógica. Além do mais, habilidades exigidas nos variados níveis de ensino, limitam-se aos aspectos cognitivos e afetivos devido a taxonomia de Bloom (1972).

A taxonomia de Bloom, baseia-se no “domínio cognitivo (compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) e afetivo (recepção, resposta, valorização, organização e internalização de valores)” (NEIRA, 2018). Portanto, como diz Betti (2018) “É crucial então considerar que habilidades cognitivas objetivas, mensuráveis e observáveis não dão conta das singularidades da Educação Física”.

As habilidades ou objetivos de aprendizagem, na BNCC do ensino fundamental, apresentam como verbos mais frequentes experimentar e fruir determinada prática corporal, esses verbos apresentam um significado polissêmico que dificulta o entendimento do professor sobre como realizar o trabalho docente. Desta forma, ao invés de facilitar ou indicar um caminho para o trabalho docente acaba confundindo-o. A baixa representação da categoria na construção dos documentos pode ser um indicativo dos professores não se apropriam das especificidades desses documentos.

As competências gerais da Educação Básica na BNCC podem ser definidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (MEC, 2017). Entretanto, o foco no desenvolvimento das competências fixa-se no “saber” e no “saber fazer” não tocando no “porquê saber”. No campo do respeito à diversidade enfatizamos as competências 1, 9 e 10 em relação “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, “Exercitar a empatia”, “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades”, “sem preconceitos de qualquer natureza” e “tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.

A diversidade na BNCC exprime cinco categorias “diversidade cultural, diversidade linguística, inclusão de pessoas com deficiência, currículo comum e diversificado e competências” (Alves e Salustiano, 2020). Elas expressam três

concepções de diversidade a universalista, a celebratória e a crítico-discursiva que argumentam em favor da “defesa da diversidade como bandeira de luta de movimentos sociais representativos de indivíduos que se consideram excluídos, discriminados social, cultural e economicamente (...) em favor da diferença, evidenciando as relações de poder como elemento constituinte da desigualdade” (Alves e Salustiano, 2020).

A perspectiva universalista é alicerçada na noção de igualdade entendendo “a diversidade como expressão de um padrão universal e comum de aprendizagens, destinado a todos os alunos, independentemente de suas diferenças” (Alves e Salustiano, 2020). A problemática dessa visão é que o ponto de partida para a compreensão da diversidade é a igualdade e não a diferença, portanto não compreendendo a diferença como constituinte do ser humano e diferente da desigualdade.

A concepção celebratória “pressupõe que as diferenças interpessoais podem ser apaziguadas e defendem a tolerância (...) Não coloca em discussão as relações de poder” (Alves e Salustiano, 2020). Sendo assim, as desigualdades devem ser toleradas e não combatidas, segundo tal prisma. Configura um alinhamento com as organizações internacionais na administração do caos provocado pelas políticas neoliberais.

A sociedade capitalista e sua política neoliberal têm se posicionado a partir do viés do reconhecimento, valorização, tolerância da diversidade, propagando esse discurso e exaltando a diversidade como um instrumento de maximização do capital, como uma estratégia ideológica, política e econômica que lhes asseguram o fortalecimento do poder hegemônico e expansão mercadológica, aprofundando, ainda mais, a desigualdade (Alves e Salustiano, 2020).

A celebração da diversidade é diferente de conceitua-la e, assim, buscar problematizar os constituintes de cada processo, porquanto acaba subvertendo as lutas dos grupos oprimidos “dando a impressão de um Brasil uno, igual, livre de preconceitos” (Alves e Salustiano, 2020).

A terceira visão é a crítico-discursiva contrária as anteriores, já que parte do descortínio das estruturas de poder para o enfrentamento do preconceito e da discriminação. Ela concebe “os aspectos socioeconômicos, políticos e relações de

poder como constituintes da diversidade de sujeitos” discutindo as desigualdades e explorações do sistema capitalista para o seu enfreitamento (Alves e Salustiano, 2020). Contudo, a diversidade na BNCC foi hegemonicamente tomada pelas versões celebrativas e universalista ocultando conceitos relacionados a gênero e sexualidade.

Essa mudança nos documentos norteadores é um retrocesso em relação aos PCNs porque “a temática de gênero e sexualidade era contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997), através dos temas transversais, divididos em saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo” (De Oliveira, 2020). O tema transversal orientação sexual trazia consigo o objetivo de “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas” (BRASIL, 1997). Desta feita, orientando o professor a trabalhar as questões de gênero na escola suscitando aos alunos a historicidade dos papéis de gênero como construções culturais para além do determinismo biológico do sexo.

As razões para esse retrocesso estão intrinsecamente relacionadas ao contexto político pós-golpe de 2016, marcado pela oposição à chamada “ideologia de gênero”, promovida pela denominada “bancada da Bíblia”. Nesse cenário, essa bancada defende a preservação do modelo de família tradicional, composto por homem e mulher com papéis previamente definidos, onde o homem assume o papel de provedor. Além disso, atribui exclusivamente à família a responsabilidade pelas discussões acerca de gênero e sexualidade. Como consequência, os estudantes:

ficarão à mercê de suas próprias questões e no caso de não terem responsáveis ou familiares que façam um diálogo franco sobre elas, correm o risco de naturalizar problemas como violência, desigualdade de gênero, assédio, hiper sexualização do corpo feminino, masculinidade tóxica, entre outros aspectos que só podem ser compreendidos caso sejam discutidos com base em informações e referenciais teóricos que permitam tal compreensão (De Oliveira, 2020)

Logo, o aluno que não empreende essas discussões na família terá o direito ao conhecimento negado. Esse equívoco acaba aprofundando as desigualdades e alimentando os preconceitos dentro da nossa sociedade, então indicando uma

contradição na BNCC em relação as competências esperáveis relacionadas a diversidade.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

Este estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, que enfatiza a análise de fenômenos em seus contextos naturais, priorizando o processo investigativo sobre os resultados imediatos. A pesquisa qualitativa fundamenta-se na construção teórica a partir dos dados coletados, buscando uma compreensão aprofundada dos fenômenos observados, considerando os significados atribuídos pelos participantes e como tais significados são moldados pelo contexto (Lüdke & André, 2018). Para a condução deste trabalho, utilizamos a pesquisa de campo, que ocorre diretamente no ambiente onde os fenômenos se desenvolvem. Nessa modalidade, o pesquisador participa ativamente da investigação, interagindo com os sujeitos e coletando dados por meio de entrevistas, observações e registros documentais (Lüdke & André, 2018).

A pesquisa desenvolvida foi do tipo descritiva, que tem como objetivo descrever as características de uma população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. De acordo com Gil (2019), as pesquisas descritivas utilizam técnicas padronizadas de coleta de dados e são amplamente aplicadas em levantamentos que investigam, por exemplo, a distribuição de características como idade, sexo e nível de escolaridade. Assim, a escolha por uma pesquisa descritiva mostrou-se adequada para alcançar os objetivos deste estudo, que visava investigar as características das aulas dos professores de Educação Física da CDE 01 em Manaus.

3.1 UNIVERSO DA PESQUISA

A Coordenadoria Distrital 01 (CDE 01) de Manaus abrange um total de 34 escolas de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, das quais 18 possuem quadras esportivas. A CDE 01 cobre a área central e os bairros de Cachoeirinha, São Francisco, Praça 14 de Janeiro, Aparecida e Presidente Vargas. Para esta pesquisa, foram selecionadas duas escolas que dispõem de quadras esportivas dentro da CDE 01. A primeira escola está localizada na região central de Manaus, contando com uma quadra coberta e outra descoberta, enquanto a segunda, situada nas

proximidades do centro, possui uma quadra coberta e uma sala de jogos. A escolha dessas escolas foi baseada na sua infraestrutura superior dentro da CDE 01, a fim de evitar possíveis vieses no desenvolvimento da metodologia aplicada pelos professores participantes.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram selecionados quatro professores de Educação Física, três do gênero feminino e um do gênero masculino sendo dois de cada escola, que atuam no Ensino Fundamental 2. A participante 1 tem onze anos de experiência na Seduc/Am, lecionava para os sextos, sétimos anos, oitavos e oitavos anos, a participante 2 está na Seduc/Am há oito anos, o participante 3 trabalha na Seduc/Am há três anos com as turmas dos pro oitavo anos e nonos anos e a participante 4 ensina há 11 anos e trabalhava com os sextos, sétimos e nonos anos.

3.3 QUESTÕES ÉTICA

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas - UFAM e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº CAAE 70578523.2.0000.5020, cujo parecer de aprovação é de nº 6.177.704 datado de 12 de julho de 2023.

3.4 CRITÉRIOS

3.4.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

- Professor de Educação Física que atue na Coordenadoria Distrital 01;
- Professor de Educação Física que atue no Ensino Fundamental 2;
- Professor de Educação Física de ambos os sexos.

3.4.2 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- Professor de Educação Física que atue em outra disciplina;
- Professor de Educação Física que não estiver psicologicamente estável;
- Professor de Educação Física que não responder todas as perguntas da entrevista.

3.5 MATERIAIS E MÉTODOS

3.5.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Entrevista semi-estruturada com três perguntas voltadas para a temática da pesquisa. A entrevista partiu de um roteiro elaborado pelo próprio pesquisador

utilizando as perguntas: 1) Como são dispostas as aulas de educação física em relação os sexos masculinos e feminino no conteúdo esporte? 2) Há alguma intencionalidade nas aulas de educação física para inclusão do sexo feminino no conteúdo esporte? 3) Qual metodologia é utilizada nas aulas de educação física para inclusão do sexo feminino no conteúdo esporte.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Primeiro foi feito o levantamento das escolas de Ensino Fundamental 2 da CDE 01. Depois, junto a coordenação de Educação Física investigamos o número de professores atuantes no Ensino Fundamental 2.

A abordagem aos participantes realizou-se mediante a solicitação feita ao coordenador de EF da CD 01, bem como o pesquisador entrou em contato com os professores das escolas escolhidas pessoalmente na reunião bimestral da CDE 01.

3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados optamos pela Análise de Conteúdo (AC): Técnica de elaboração e análise de unidades de significado, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005).

- A primeira etapa refere-se ao relato ingênuo do participante, onde foram lidas todas as respostas e foram transcritas em sua íntegra sem modificações;

- A partir desta etapa, ocorreu a leitura exaustiva das respostas, tendo como objetivo gerar indicadores e posteriormente, criar categorias que possam servir de referencial para a interpretação, tanto no sentido individual quanto no sentido de possíveis convergências e divergências entre os discursos dos participantes da pesquisa, sem com isto querer caracterizar um princípio de generalização (MOREIRA, SIMÕES E PORTO, 2005).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 DISPOSIÇÃO DAS AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO SEXO.

Para iniciar a discussão dos resultados, considera-se necessário lembrar que os participantes da pesquisa foram quatro professores de Educação Física,

sendo três do gênero feminino e um do gênero masculino tendo de três a onze anos de experiência.

Assim, em relação ao quadro 07 se refere como as aulas eram dispostas, dois professores mencionaram que durante a execução das aulas utilizaram as estratégias de separar os meninos das meninas e dois utilizam a estratégia de aulas mistas, ou seja, meninos e meninas juntos.

Quadro 07: Disposição das aulas em relação ao sexo dos alunos.

Participantes	Estratégias de disposição das aulas
P1 e P4	Separados
P2 e P3	Misto (juntos)

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

O percurso da distribuição dos alunos por sexo tem uma historicidade na EF passando desde de 1882 na reforma do ensino primário, na qual sugeria atividades distintas para o sexo masculino e sexo feminino, até os tempos atuais apontando na direção das aulas mistas (Louzada, Votre e Devidé, 2007). Contudo, mesmo nas aulas mistas, em alguns casos, tem um trato pedagógico diferente porque os educadores “dão maior atenção para os meninos, enquanto deixam as meninas para o segundo plano. Talvez isto se deva ao fato de que as meninas costumam perturbar menos em termos disciplinares” (Costa e Da Silva, 2002).

Nas aulas separadas temos formatações diferenciadas, por exemplo a P1:

“separa primeiro os meninos e depois as meninas” e a P4 faz outra organização, “eu passo exercícios diferentes quando é só o esporte prático”.

Logo, a separação dos alunos nas aulas de EF para P1 é feita fracionando o tempo das meninas e meninos. Ademais, a P4 separa em relação à atividade, portanto não há uma generificação das atividades atendendo aos estereótipos de gênero em que “algumas práticas são destinadas aos meninos como no exemplo do futebol e outras somente para as meninas como no exemplo do voleibol, da ginástica, da dança” (Mattos, p.17, 2014).

As aulas mistas podem ser co-instrutiva ou co-educativa, a co-instrutiva apenas reúne os alunos nas mesmas atividades, já a co-educativa junta os alunos com intencionalidade valorizando e suscitando a importância da diversidade (Kunz,

2004). No caso das aulas mistas as aulas também podem ser diferentes mesmo sendo os dois juntos como expressa P2:

“Na aula prática é todo mundo junto (...)depois que ele já detém um pouquinho do conhecimento da modalidade e a gente começa a fazer as equipes, aí eles se dividem entre homens e mulheres.”

Já o P3 afirma:

“Normalmente eu os ponho juntos (...) e tem aula que eu libero um pouquinho pra ficar livre de conforto deles né?”.

4.1.1 RAZÕES DAS DISPOSIÇÕES DAS AULAS.

Apresentando o **Quadro 08** sobre as razões das disposições das aulas mistas ou separadas portamos a justificativa de P1 pelo excesso de alunos nas aulas, P2 promover a igualdade, P3 a participação e P4 pelos aspectos biológicos.

Quadro 08: motivo das disposições das aulas

Participantes	Por qual motivo é feita esse tipo de disposição.
P1	Excesso de alunos nas aulas
P2	Promover a igualdade
P3	Participação
P4	Aspectos Biológicos

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

As diferentes formatações das aulas de EF em relação ao sexo têm seus benefícios, por exemplo as “turmas mistas, seriam mais socializantes, englobariam mais conteúdos, melhorariam o relacionamento intersexo e preparariam para a vida em sociedade” (Louzada, Votre e Devidé, 2007). Já as turmas separadas “favoreceriam a aptidão física e o treinamento. Meninos e meninas se sentiriam com mais liberdade para fazer aula. Os docentes apresentariam mais conteúdos que vão ao encontro dos interesses dos alunos” (Louzada, Votre e Devidé, 2007).

O P3 permite a separação em determinados momentos objetivando maior participação:

“eu libero um pouquinho pra ficar livre de conforto deles né”

Pois entende que os alunos ficariam mais livres aumentando a participação. O envolvimento dos alunos nas aulas práticas é uma preocupação dos professores de EF também observada no trabalho de Fernandes (2016).

A P1 justifica a separação dizendo:

“São quarenta alunos por turma, mais ou menos, quarenta e dois ou quarenta e cinco. Então não dá pra envolver todo mundo numa só partida”

Essa afirmação corrobora com Betinardi (2008) que afirma “Em turmas numerosas os/as professores/as, costumam separar os/as alunos/as em grupos de meninos e meninas”.

Continuando a resposta, P1 adiciona:

“Quando chega no oitavo ano a gente já consegue né? De ver as diferenças das valências né? Então a gente faz essa separação”

tal fala confirma Louzada, Votre e Devides, 2007 a respeito da separação favorecer “a aptidão física e o treinamento”.

P2 ao iniciar um novo conteúdo ensina os fundamentos e depois forma equipes divididas por sexo, entretanto ao observar uma desigualdade na competição intervém como indicado nesse trecho:

“às vezes fica muito forte o lado dos meninos pras meninas, aí eu dou uma misturada ou então eu falo que somente as meninas podem marcar ponto”.

A participante P4 aplica a separação, pois existe uma diferença biológica entre os sexos:

“há uma desigualdade ali né os meninos eles vão dizer, termo” pega um pouco pesado” pra eu fazer uma aula de esporte com os dois, é vamos dizer uma aula diferenciada né?”. A partição ocorre “No conteúdo esporte na maioria das vezes separado, principalmente o futsal”

Portanto apontando dificuldade de unir os dois sexos neste conteúdo como indicado por Nicolino e Paraíso (2018) “o futebol é apresentado nos trabalhos como um forte representante desse processo educativo, ao marcar no corpo as referências de masculinidades que precisam operar” (p.99).

4.2 INTENCIONALIDADE DA INCLUSÃO NA ORGANIZAÇÃO DO TRATO PEDAGÓGICO.

Além da disposição das aulas (separadas ou mistas) há a intencionalidade na inclusão das meninas buscando “promover uma reflexão na turma sobre as relações de gênero e a diversidade” (Devides, 2017). Devides (2017) continua, “Somente a partir dessa intencionalidade pedagógica teremos a garantia de que nossos alunos/as estarão pensando sobre tais aspectos relativos à construção das

diferenças na sociedade”. Sendo assim, sobre a intencionalidade o **Quadro 09** expõe P1, P2 e P4 afirmaram a intencionalidade na inclusão do gênero feminino no conteúdo esporte e P3 negativamente.

Quadro 09: Intencionalidade na inclusão do gênero feminino

Participantes	Há intencionalidade na inclusão do gênero feminino no conteúdo Esporte?
P1	Sim
P2	Sim
P3	Não
P4	Sim

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

P1 pontua:

“Tenho. É, eu num, nem consigo enxergá-las como com dificuldade não, eu proponho e eles fazem”.

Tal postura de silenciamento ou a não percepção dos conflitos nas relações de gênero pode reforçar “uma lógica generificada, em que a mulher é representada como feminina e detentora de uma vagina e o homem como masculino e detentor de um pênis” (Nicolino e Paraíso, p.98, 2018). Já que “no cenário atual, propagação de tabus, padrões ou preconceitos. Pode-se citar, facilmente, alguns exemplos nas quais esportes são rodeados de tabus: a hegemonia masculina no futebol e lutas, a “hegemonia” feminina no vôlei e danças” (Poloni e Furlan, p.13, 2022).

P2 trabalha:

“geralmente com uma aula teórica e uma prática”

E utiliza as aulas “teóricas” para os estudantes refletirem acerca da participação das mulheres no esporte:

“na parte histórica eu sempre falo quando foi que as mulheres começaram a participar. Para que elas possam entender a necessidade da força que algumas pessoas já fizeram pra que hoje seja incluso. Né?”.

Com essa resposta P2 demonstra preocupação em desenvolver a sensibilização do alunado sobre as diferenças de gênero uma vez que há um intuito de conscientizá-los sobre a construção social da diferença (Devide, 2017).

Segundo P3 não há um olhar específico para diversidade de gênero nas suas aulas indicado na sentença:

“Não, eu não organizo nada de diferente não, eu organizo uma aula pra todos, né?”

Tal afirmação dialoga com Mattos (2014) no qual professores acreditam que as aulas mistas bastam para as discussões de gênero no campo da escola. Nesse sentido, o professor deve atentar para a problematização de gênero, pois a “intervenção pedagógica do docente torna-se fundamental para a desconstrução de alguns estereótipos e a minimização da separação dos sexos nas aulas de EF” (De Jesus e Devede, p.128, 2006).

Mais adiante, indica o P3:

“Mas eu faço com que seja importante que elas participem”.

Logo mostrando um entendimento que a participação das aulas é o necessário para a inserção feminina nas aulas de Educação Física. Porém, De Jesus e Devede, (2006) orientam que a conscientização dos discentes tende a dirimir os conflitos de gênero entre os sexos em determinados esportes. E, mesmo em aulas mistas, as meninas podem ficar em condição de coadjuvantes.

Outro participante, P4 diz:

“há intenção, e já começando com a aula teórica” Mas esse primeiro momento não inclui os alunos tendo em conta a fala: “as meninas já vão assim não querendo muito”.

Desse modo, a mediação da professora torna-se necessária em vistas de assegurar a participação das meninas observada no trecho a seguir:

“mas nessas aulas que eu aviso, todas participo, é justamente pra isso, pra turma participar, né?”.

Mattos (2014) encaminha a importância da mediação porque “as diferenças entre meninos e meninas na Educação Física são salientadas pela ação do professor/a, que consciente ou inconscientemente reafirma e sustenta as diferenças entre eles e elas” (p.81).

4.2.1 ESTRATÉGIAS PARA PARTICIPAÇÃO DO SEXO FEMININO

Tenório e Silva (2015) relatam segundo a perspectiva dos escolares que a resistência ou o afastamento são causados devido o modelo da aula tradicional,

pouca relevância para sua formação humana, práticas corporais excludentes (vôlei e futsal), atitudes excludentes dos colegas, aulas repetitivas e a não aula. Portanto, pensando em superar esses obstáculos a aula de EF necessita “ser de fato, um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar” (Soares, 1996, p.6).

No **Quadro 10** organizamos as estratégias para transpor a resistência e/ou afastamento, no caso de P1 explica a fisiologia, já P2 valoriza as conquistas das mulheres no esporte, P3, incentiva e reforça a participação e, por fim, P4 reage as ações excludentes dos meninos.

Quadro 10: estratégias para transpor a resistência e/ou afastamento

Participantes	Quais Estratégias?
P1	Explica a Fisiologia
P2	Valoriza as conquistas das mulheres no esporte
P3	Incentiva e reforça a participação
P4	Reage as ações excludentes dos meninos

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

O afastamento das aulas de EF se agrava no caso das meninas porque “para muitas delas, esse será o único momento em que terão oportunidades de aprender os gestos da cultura corporal esportiva” (Fernandes, 2016, p.42). Diante disso, Urruzola (1998) sugere algumas estratégias para combater o preconceito em relação as alunas tais quais não falar ou escrever no masculino ou neutro quando a referência for o sexo feminino, valorizar as opiniões femininas, incentivar e reforçar a participação das meninas objetivando aumentar a autoestima, levantar o debate quando os meninos ridicularizam as meninas e valorizar nos meninos qualidades “ditas” femininas.

P1 explica as diferenças fisiológicas entre os corpos quando advém oposição, por exemplo:

“Eu tô na fase menstrual, mas aí eu explico pra elas, então é a melhor fase pra se fazer atividade física, vai melhorar sua cólica, vai, né?”.

P1 continua sobre a estratégia:

“É, mas a parte fisiológica, né? Explicar o fisiológico, né. Que elas gostam mais de, tem mais essa curiosidade fisiológica de em aprender essa parte”.

Ou seja, aborda as diferenças de gênero na perspectiva biológica não adicionando as questões sociais e históricas do desenvolvimento desigual de gênero no esporte, porquanto se o docente “aprimorar o seu olhar sobre aspectos técnicos e biológicos, desconsiderando os aspectos socioculturais, reproduzirá na escola uma EF simplista e conteudista” (Deive, p.100, 2017). Costa e Da Silva (2002) recomenda que “as ações pedagógicas disciplinares, neutras, fundamentadas no aspecto biológico e restritas à execução dos movimentos, devem ser transformadas pelo estudo da diferença sexo/gênero em educação física, nos moldes da coeducação” (p.51). A coeducação poderá auxiliar na resolução do afastamento, pois desconstrói os estereótipos de gênero valorizando a diversidade e a participação igualitária. Com isso, os professores são incentivados a identificar e intervir

Sobre a estratégia de P2 está a conscientização do percurso das mulheres expresso em:

“eu sempre falo quando foi que as mulheres começaram a participar. Para que elas possam entender a necessidade da força que algumas pessoas já fizeram pra que hoje seja incluso”.

Nesse sentido indicando perceber a importância das lutas femininas para inclusão no esporte, entretanto o cuidado oferecido parece orientar na direção do Esporte-Desempenho na assertiva a seguir:

“Porque hoje por exemplo, não Olimpíadas e são masculinos e femininos, né? Mas pra que isso continue, é necessário que outras, né? Queiram manter isso”.

O “*manter*” isso pode realçar as diferenças de gênero haja vista que “o Esporte-Desempenho visa especificamente a recordes, vitórias, desafios etc. e pode ser explicado pelo Princípio da Superação. (...) Essa superação estimula os esquemas de treinamento de alta solicitação individual” (Tubino, p.53, 2010).

Já P3 não organiza nenhuma estratégia específica:

“Não, eu não organizo nada de diferente não”

Contudo, P3 reforça e incentiva a participação:

eu faço com que seja importante que elas participem. Tento passar isso pra elas. Que a participação delas é importante.

A P4 primariamente diz:

“hoje vamos lá trabalhar tal esporte”, com isso procura dirimir os riscos das aulas porque os meninos” pega um pouco pesado(...)Eles jogam pra valer () os meninos são muito grosseiros, né?”.

Mais a frente indica a ação dos meninos excluindo as meninas segundo a professora:

Aí, eles que começam a excluir as meninas. Eu que tenho que dizer, não, é todo mundo. Isso acontece muito. As meninas “ah, professora, eles não querem deixar”. E quando deixa é aquele jeito deles, né?

A ação dos meninos relatada por P4 ocorre porque eles “não decidem a permanência em um determinado espaço através do diálogo, eles encontram outra forma de impor a vontade de usufruir do espaço escolar” (Mattos, p.82, 2014). A superação das relações de dominação e hierarquização encontradas ressaltam a exigência da “ação do professor/a, que consciente ou inconscientemente reafirma e sustenta as diferenças entre eles e elas” (Mattos, p.81, 2014).

A fim de lidar em tais situações Kunz (2004) aconselha que o professor pode realizar uma transformação didático pedagógica do esporte, todavia “torna-se fundamental investir na formação de docentes que contribuam para a desmitificação de conceitos e preconceitos, tornando-os mais críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática” (Deive, p.100, 2017). Deive (2017) assinala as seguintes didáticas problematizadoras e participativas pretendendo a desconstrução de preconceitos e discriminações na EF: “crítico-superadora (Coletivo de Autores, 2004) e/ou crítico-emancipatória (Kunz, 2001), em combinação com a metodologia coeducativa (Saraiva, 1999 p. 92)”.

4.3 METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA A INCLUSÃO DO SEXO FEMININO NO CONTEÚDO ESPORTE.

O método de ensino ou o como ensinar o esporte pode ter diferentes momentos ou fases tal e qual ensinar a praticar, tematizar o papel da mídia no desenvolvimento do esporte, buscar informação relevante da situação de jogo e ensinar um gesto mais eficaz (Bracht e González, 2012). A partir de tal entendimento o docente poderá orientar os sentidos do esporte observando as necessidades do esporte escolar em relação aos materiais insuficientes, condições físicas e técnicas do aluno (Kunz, 2004). Kunz (2004) diferencia significados de sentidos, os significados seriam a centralidade da modalidade esportiva, por

exemplo na corrida de velocidade correr mais rápido ou saltar mais longe no salto em distância, e os sentidos referem-se a visão de mundo atribuída ao esporte.

No caminho de adotar um esporte característico do “propósito da escola”⁵, Kunz (2004) indica a necessidade de atentar-se para:

experiências anteriores dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubísticos, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, própria organização do ensino e da escola” (p.19).

À vista disso, no **Quadro 11** apontamos as metodologias nos esportes na perspectiva inclusiva utilizadas pelos participantes: P1 conversa, P2 adapta as regras e valoriza o sucesso das estudantes, P3 realiza brincadeiras lúdicas e P4 faz os passos teoria, brincadeira, exercício e o jogo.

Quadro 11: Metodologias nos esportes na perspectiva inclusiva

Participantes	Qual a metodologia utilizada?
P1	Conversa
P2	Adaptação das regras e valorização do sucesso das estudantes
P3	Realiza brincadeiras lúdicas
P4	Teoria, brincadeiras, exercício e o jogo

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

P1 não utiliza ferramentas específica no ensino do esporte apenas:

“na base da conversa mesmo, explicando” os aspectos “fisiológico, né”. Além disso afirma: “a gente trabalha desde a iniciação”

⁵ Vago (1996) “um movimento propositivo de intervenção cultural na sociedade”.

Mas não esclarece as etapas pedagógicas elaboradas na iniciação respondendo somente:

“só proponho e elas fazem”.

Desta feita, o fazer pedagógico se resume a ensinar a praticar abstraindo as problematizações das questões de gênero ponto fundamental para sensibilizar os alunos de acordo com Devide (2017).

P2 adapta as regras:

Por exemplo a metodologia que eu utilizo é fazer com que, por exemplo numa partida, somente as meninas podem marcar ponto, é somente os meninos ficam no gol e somente deixa eu ver, eu, eu uso artifícios pra que faça com que somente as meninas, né? Pelo menos nos primeiros minutos de aula, nos primeiros partidas, elas se integrem né?

A adaptação das regras é uma estratégia utilizada tanto para mudar as regras em esportes de reserva masculino como objetivando criar novos esportes (Somariva e Cruz, 2018) e (Lima, 2023).

Prossegue valorizando o sucesso:

E tenham essa possibilidade de sentir essa vontade né? “Ah eu fiz um gol pô eu sou boa nisso” ou alguma coisa do tipo, porque preciso que elas entendam que elas são capazes(...)se mantenham como as detentoras do poder naquele momento pra que elas façam o movimento no jogo e possam marcar pontos nesse sentido.

P3 não apresenta uma metodologia clara dizendo:

não sei explicar, mas eu uso mais a parte lúdica, pelo pouco tempo que eu tenho lecionando, aprendi que os alunos tanto masculinos quanto do sexo feminino participam mais quando haja o interesse de brincadeiras, interesse de atividades que ele desconhece, que querem aprender e eles participam por curiosidades.

P4 esclarece a sua metodologia nesses passos:

. Teoria, brincadeiras, exercícios e o jogo (...) A parte brincadeiras, a gente faz até aquele, amarra as pernas das meninas ou então a gente faz dois times onde as meninas todas tem que pegar, tocar na bola antes do gol, aí ela se inclui legal.

Sobre as respostas, nenhum participante fez menção as didáticas problematizadoras indicadas por Devide (2017) tais quais crítico-superadora, crítico-emancipatória ou coeducativa. Além do mais, não mencionaram o uso dos esportes de prática mista ou coeducativas como o corfebol usado por Garcia e Sepulveda

(2021), o polibol por Garcia et al (2021) e o futebol Callejero por Souza (2023), Moraes (2020) e Grifoni (2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou as sistematizações metodológicas dos professores de Educação Física da coordenadoria distrital 01 da zona centro sul de Manaus para inclusão do gênero feminino nas aulas de Educação Física do conteúdo esporte. Para isso, descreveu a inclusão do sexo feminino no conteúdo esporte nas aulas de EF quanto os formatos mistos ou separados por sexos. Sendo assim, dois professores mencionaram que durante a execução das aulas utilizam as estratégias de separar os meninos das meninas e dois utilizam a estratégia de aulas mistas. Sobre as razões das disposições das aulas mistas ou separadas portamos a justificativa de P1 pelo excesso de alunos nas aulas, P2 promover a igualdade, P3 a participação e P4 pelos aspectos biológicos.

Segundo Deive (2017) não basta juntar ou separar os sexos é necessário ter intencionalidade no fazer pedagógico, nesse sentido P1, P2 e P3 afirmaram a intencionalidade na inclusão do gênero feminino no conteúdo esporte e P3 negou. A intenção de incluir o gênero necessita de estratégias para transpor a resistência e/ou afastamento, no caso de P1 explica a fisiologia, já P2 valoriza as conquistas das mulheres no esporte, P3, incentiva e reforça a participação e, por fim, P4 reage as ações excludentes dos meninos.

A sistematização metodológica para inclusão do gênero feminino encontrada foi a que P1 conversa, P2 adapta as regras e valoriza o sucesso das estudantes, P3 realiza brincadeiras lúdicas e P4 faz os passos teoria, brincadeira, exercício e o jogo. As respostas categorizadas neste trabalho incentivam uma intervenção no caminho de construir uma didática problematizadora utilizando-se das temáticas de gênero.

6. REFERÊNCIAS

ALTMAN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. **Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"?**. Dossiê Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar • Rev. Estud. Fem. 19 (2) • Ago 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>

ALTMANN, Helena; UCHOGA, Liane Aparecida R.; **Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte 38 (2) • Apr-Jun 2016.

ALTMANN, Helena et al. **Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos.** Revista Estudos Feministas, v. 26, p. e44074, 2018.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular–BNCC.** Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 6, n. 11, p. 101-123, 2020.

ANDREANI, A. et al. **Os esportes coletivos na escola: reflexões sobre as atividades curriculares desportivas.** Revista Brasileira Ciência e Movimento, v. 27, n. 3, p. 186-199, 2019.

ASSCOM, Grupo Tiradentes. **Como a bancada evangélica é influente na política brasileira.** UNIT Universidade Tiradentes. 26/10/2021 às 20h43. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/como-a-bancada-evangelica-e-influente-na-politica-brasileira/> acesso em: 11/07/2024

BERRIOLO BALAY, Facundo. **“Género”, una mirada necesaria sobre las Prácticas Profesionales de Educación Física en la escuela.** In: XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019). 2019.

BETINARDI, Solange. **Caderno Pedagógico meninos e meninas: A (in)diferença nas aulas mistas de educação física.** 2008

BETTI, Mauro. **A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos.** Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano IV, v. 1, p. 681-701, 2018.

BONORINO, L. Lope. **Fernando de Azevedo e a Educação Física.** Revista de Educação Física/Journal of Physical Education, v. 2, n. 3, p. 1-3, 1933. . Disponível em: <http://emnuvens.com.br>> 09/08/2024.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos Cedes, v. 19, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm.

BRASIL, M. E. C. **Parâmetros curriculares nacionais.** Ministério da educação e do desportosecretaria, 1997.

CAMARGO, Wagner Xavier; KESSLER, Cláudia Samuel. **Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica.** Horizontes antropológicos, v. 23, p. 191-225, 2017.

CARDOZO, Priscila Lopes. **Efeitos da ameaça do estereótipo de gênero na aprendizagem de habilidades motoras.** 2018.

CARVALHO, Ana Luiza Baccin et al. **A desigualdade de gênero no âmbito desportivo percebida a partir de disparidades na valorização econômica de atletas no futebol.** Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul, v. 1, n. 32, p. 79-99, 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Papirus Editora, 2010.

CHASIN, José. **Método dialético.** Maceió, s. d,(mimeo), 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/ano/mes/metodo.htm#topp>

COSTA, Maria Regina Ferreira; DA SILVA, Rogério Goulart. **A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CO-EDUCAÇÃO: IGUALDADE OU DIFERENÇA?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, 2002.

Creswell, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed,2007.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar.** Motriz, Rio Claro 2009.

DAOLIO, Jocimar. **A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. Corpo, mulher e sociedade.** Campinas: Papirus, v. 1, p. 99-108, 1995.

DARIDO, S. C. **Concepções e tendências da Educação Física escolar.** In: **ESPORTE, Ministério do (Org.).** Dimensões pedagógicas do esporte. Brasília: Universidade de Brasília/cead, 2004. p. 104-134.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: ed. 2003.

DE FREITAS ROCHAEL, Carolina Mezzetti et al. **O fenômeno arquibancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais**. 2020.

DE MELO, Victor Andrade. **História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas**. Ibrasa, 2006.

DE JESUS, Mauro Louzada; DEVIDE, Fabiano Pries. **Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes**. Movimento, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

DE LUCCA, Mateus Henrique Servilha; MARCOMINI, Roberson Augusto. **Intersecção entre educação física e a filosofia: ensaio para o ensino do esporte e igualdade de gênero no ensino médio**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 35, n. Especial, p. 77-81, 2021.

DE OLIVEIRA, Anderson José et al. **Currículo, Educação Física e BNCC: onde está Wally, o gênero e a sexualidade**. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 2, n. 3, 2020.

DE MELO, Victor Andrade. **História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas**. Ibrasa, 1999.

DE SOUZA SILVA, Douglas Rosa; DE OLIVEIRA FARIA, João Paulo; LINS, Raquel Guimarães. **Promoção da Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental**. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, v. 2, n. 4, p. 92-109, 2015.

DEVIDE, Fabiano Pires; JESUS, Mauro Louzada. **Educação Física escolar, co-educação e gênero: Mapeando representações discentes**. Movimento, Porto Alegre, v.12,n 03, p.123-140, setembro/dezembro de 2006.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. **Estudos de gênero na educação física brasileira**. Motriz: Revista de Educação Física, v. 17, p. 93-103, 2011.

DEVIDE, Fabiano Pries (org.). **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emilio JM. **Planejamento da pesquisa científica**. Editora Atlas SA, 2013.

FERNANDES, Simone Cecília. **A educação esportiva de meninas na escola pública: experiências positivas de gênero na educação física**. 2016. Tese de Doutorado. [sn].

FERREIRA, Heraldo Simões et al. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática [recurso eletrônico]**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019.

Fuentes, Patrick. **Jogos Olímpicos de Tóquio 2020 representam um marco na igualdade de gênero**. Jornal da USP, julho, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=438132>. Acesso em: 04 dez. de 2022.

GARCIA, Juan Leal; SEPULVEDA, Denize. **O Corfebol e a equidade entre os gêneros na escola Corfbal and gender equity at school**. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 8, p. 85549-85566, 2021.

GARCIA, Leandro Fernandes et al. **Polibol na educação física: análise de uma experiência de ensino na escola**. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 2, p. 11-17, 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação aberta e à distância, v. 126, 2012.

GRIFONI, Tiago. **Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o Fútbol Callejero nas aulas de Educação Física**. 2020.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. **A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios**. *Corpoconsciência*, p. e15228-e15228, 2023.

JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas**. *Educação: Teoria e Prática*, v. 26, n. 51, p. 19-35, 2016.

JUNIOR, Edivaldo Góis; LOVISOLO, Hugo R.; HR, A. **A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma rein-terpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930**. *Revista Portuguesa de Ciência e Desporto*. Porto, v. 5, n. 3, p. 322-328, 2005.

JUSTO, Sandro Mello. **O corpo para o capital: revisitando a história da Educação Física no Brasil**. *Dialogia*, p. 77-88, 2011.

LIMA, José Fábio de Albuquerque. **Proposta de ensino para a prática do Futebol no contexto da abordagem crítico-emancipatória**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. **Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 2, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. - 2. ed- Reimpr.. - Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

MATOS, Noelle Thais de. **Ontem eles jogaram, hoje é a gente professora: os lugares das meninas na educação física e na escola**. 2020.

MATTOS, Michele Ziegler de. **Aulas mistas na Educação Física: tensões e contradições**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

MEC, M. d E. Base nacional comum curricular: educação é a base. MEC Brasília, DF. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2017.

MENDEL, Marcelo Moura et al. **Além do "quarteto fantástico": a diversificação dos conteúdos da educação física por meio de um planejamento participativo**. 2023.

MORAES, Fabio de. **Educação Física Escolar e a contribuição da metodologia Callejera nos conhecimentos atitudinais**. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 40, p. 215-223, 2018.

NICOLINO, Aline Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da Educação Física**. Movimento, v. 24, p. 93-106, 2018.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. **Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 237–254, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642467>. Acesso em: 8 ago. 2024.

OLIVEIRA, Flavia Volta Cortes de. **Participação feminina no futsal escolar de Ribeirão Preto: a perspectiva de jogadoras do ensino médio sobre questões de gênero**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

POLONI, Luiz Henrique; FURLAN, Cássia Cristina. **Educação Física escolar e as questões de gênero: a prática pedagógica em foco**. Motrivivência, v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022.

SCAGLIA, A.J.; EUDEIROS, M; SADI, R.S. **Competições Pedagógicas e Festivais Esportivos: questões pertinentes ao treinamento esportivo**. Revisarum virtual EFArtigos, Natal/RN, v. 3, n. 23, abril, 2006. Disponível em: <http://efartigos.atSPACE.org/esportes/artigo68.html>. Acesso em: 04 dez. de 2022.

SCOTT, Joan. Tradução: Christine Rufino Dabat. Maria Betânia Ávila. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Revista Educação e Realidade, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1 edição. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, Leandro de Carvalho da. **Entre situações-limite e inéditos viáveis: problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de educação física.** 2023.

SILVA, Ribamar Nogueira da. **Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945).** 2016.

SOARES, Carmen Lucía. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade.** Revista Paulista de Educação Física, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias.** Autores Associados, 2017.

SOMARIVA, João Fabrício Guimara; CRUZ, Tânia Mara. **A Prática Pedagógica Do Futebol Nas Aulas De Educação Física Sob Uma Perspectiva De Gênero.** Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 12, n. 22, p. 389-409, 2018.

SOUZA, Bruna Patrícia Ramos de. **Futebol Callejero na escola: uma nova perspectiva para a inclusão de meninas.** 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. **O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso.** Rev. Salusvita (Online), 2015.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação.** 2010.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. **Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula.** Revista brasileira de ciências do esporte, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016

URRUZOLA, María José. **Coeducar para el desarrollo físico. El camino hacia una escuela coeducativa,** Sevilla: Morón, p. 203-206, 1998.

VAGO, Tarcísio Mauro. **O" esporte na escola" e o" esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente-Um diálogo com Valter Bracht.** Movimento, v. 3, n. 5, p. 4-17, 199

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidamos o (a) senhor (a) para participar do Projeto de Pesquisa **“Uma análise da metodologia dos professores para inclusão do sexo feminino nas aulas de Educação Física no conteúdo esporte”**, que será realizado por meio da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF), Setor Sul do Campus Universitário – CEP: 69077-000 – Manaus – Amazonas – Fone: (92) 3305-1181 – Ramal 4086 (FEFF), endereço: Av General Rodrigo Otávio, nº 3000, Coroado, pelo pesquisador Rodrigo Lima de Almeida mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e membro da equipe da Profa. Dra. Minerva Leopoldina de Castro Amorim da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da FEFF/UFAM. Para qualquer outra informação o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com o pesquisador Rodrigo Lima de Almeida pelo telefone (92) 98839-9973 e e-mail rodrigo.lima.almeida@seducam.pro.br, na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia na Universidade Federal do Amazonas, na Avenida General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, nº 3000 – Setor Sul Mini campus Universitário. CEP 69077-000;

O presente estudo possui como objetivo geral: Analisar as sistematizações metodológicas dos professores de Educação Física da coordenadoria distrital 01 da zona centro sul de Manaus para inclusão do sexo feminino nas aulas de Educação Física do conteúdo esporte.

Objetivos específicos: Descrever a inclusão do sexo feminino no conteúdo esporte nas aulas de Educação Física; Identificar a metodologia utilizada em relação ao sexo feminino; explicar a sistematização metodológica para inclusão do sexo feminino nas aulas de Educação Física do conteúdo Esporte

O instrumento que será utilizado nesta pesquisa é a entrevista semi-estruturada que partirá de um roteiro elaborado pelo próprio pesquisador com três perguntas. Para análise dos dados optamos pela análise de Conteúdo (AC): Técnica de elaboração e análise de unidades de significado.

. Em decorrência do COVID-19, os riscos de contaminação existem e para evitar possíveis danos à saúde dos participantes da pesquisa, todas as entrevistas serão aplicadas (uso de máscaras, distanciamento e de maneira individual). A entrevista ocorrerá nas escolas estaduais da região centro-sul de Manaus pertencentes à coordenadoria distrital 01. Será solicitado ao representante da escola um local que permita a privacidade do entrevistado.

Riscos da pesquisa: Toda pesquisa que envolve seres humanos possui riscos. De acordo com a Resolução CNS 466/12, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Ressalte-se ainda o item II.22 da mesma resolução que define como "Risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente". Como vamos solicitar que o professor fale sobre a unidade didática dos conteúdos esportivos em relação ao sexo feminino nas aulas de educação física, o participante poderá se sentir inseguro e constrangido em falar da unidade didática não se considerando capacitado para tal assunto, assim como poderá não querer manifestar

sua opinião com receio de sofrer algum tipo de críticas, comentários e repercussões pelos colegas ou pela direção da escola. Contudo, para minimizar tais riscos, os pesquisadores procurarão deixar os participantes seguros, ou seja, enfatizar que se trata de uma pesquisa que não haverá identificação nas entrevistas sobre a unidade didática, bem como todo processo será realizados individualmente em um local selecionado (biblioteca); e ainda realizarão as coletas com um participante por vez (respeitando os atuais protocolos de segurança à saúde por conta da pandemia causada pelo SARS-COV-19), explicarão também aos participantes que não existe na unidade didática respostas certas ou erradas, apenas saber como o professor trabalhar as unidades didáticas com os alunos do sexo feminino e masculina nas aulas de educação física.

Cumprе esclarecer também, que a pesquisa através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Benefícios da pesquisa: Os benefícios são a possibilidade de uma unidade didática esportiva poderá contribuir nas aulas dos professores de educação física que ministram aulas para meninas e meninos com o mesmo conteúdo, contribuir para a construção de conhecimento que fará diferença no processo de ensino e aprendizagem em Educação Física. Assim como, publicações em revistas nacionais e internacionais para que o trabalho possa ser divulgado e utilizado em outras localidades.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. O participante não terá que pagar e também não receberá nenhum pagamento por participar da pesquisa. Caso seja necessário o participante ter que voltar ao local da pesquisa, o pesquisador neste caso cobrirá todos os custos que o participante e/ou acompanhante (se aplicável) tenham referente à sua visita no local da pesquisa. Após a conclusão e apresentação final da pesquisa (1 mês após o término), o pesquisador marcará uma reunião com todos os participantes e entregará os resultados aos mesmos por escrito numa linguagem de fácil entendimento e esclarecerá o que houver de dúvida.

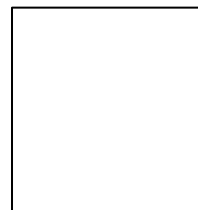
Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O participante também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética de Pesquisa – CEP – da UFAM, que é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, tem como função defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP funciona na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07 Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/AM – Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 - E-mail: cep@ufam.edu.br Horário de funcionamento: Segunda, Terça e Quinta: manhã das 09:00h - 11:30h e tarde das 14:00h - 16:00h; Quarta: somente pela manhã das 09:00h - 11:30h. Sexta não há atendimento externo.

O presente termo foi elaborado em duas vias, cada participante receberá uma de acordo com item IV.3.f, IV.5.d, Resolução 466/12, a outra via ficará na posse dos pesquisadores.

Li e concordo em participar da pesquisa. Ao assinar este Termo, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE.

_____/_____/_____ ou

Assinatura do participante



Data

/ /

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Impressão do dedo

polegar Caso não
saiba assinar

Data

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista:

- 1) Como são dispostas as aulas de educação física em relação os sexos masculinos e feminino no conteúdo esporte?
- 2) Há alguma intencionalidade nas aulas de educação física para inclusão do sexo feminino no conteúdo esporte?
- 3) Qual metodologia é utilizada nas aulas de educação física para inclusão do sexo feminino no conteúdo esporte?